

Himpsl-Gutermann, Klaus

## Ein 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung. Digitale Medien als integraler Bestandteil von universitären Weiterbildungslehrgängen

Csanyi, Gottfried [Hrsg.]; Reichl, Franz [Hrsg.]; Steiner, Andreas [Hrsg.]: *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster u.a. : Waxmann 2012, S. 413-430. - (Medien in der Wissenschaft; 61)*



Quellenangabe/ Reference:

Himpsl-Gutermann, Klaus: Ein 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung. Digitale Medien als integraler Bestandteil von universitären Weiterbildungslehrgängen - In: Csanyi, Gottfried [Hrsg.]; Reichl, Franz [Hrsg.]; Steiner, Andreas [Hrsg.]: *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre.* Münster u.a. : Waxmann 2012, S. 413-430 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-83935 - DOI: 10.25656/01:8393

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-83935>

<https://doi.org/10.25656/01:8393>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Digitale Medien –  
Werkzeuge für exzellente  
Forschung und Lehre

Gottfried Csanyi  
Franz Reichl  
Andreas Steiner (Hrsg.)

# Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre



Waxmann 2012  
Münster/New York/München/Berlin

## **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

## **Medien in der Wissenschaft, Band 61**

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2741-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2012

Postfach 8603, 48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: © Technische Universität Wien

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<i>Gottfried S. Csanyi, Franz Reichl, Andreas Steiner</i> Editorial – eine leser/innen/orientierte Einführung .....	11
--	----

## **Der Exzellenz-Begriff in Forschung und Lehre – kritisch betrachtet**

<i>Gabi Reinmann</i> Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Ein Gedankenexperiment .....	29
---	----

<i>Barbara Rossegger, Martin Ebner, Sandra Schön</i> Frei zugängliche Bildungsressourcen für die Sekundarstufe. Eine Analyse von deutschsprachigen Online-Angeboten und der Entwurf eines „OER Quality Index“ .....	41
--	----

<i>Christoph Richter, Heidrun Allert, Doris Divotkey, Jeannette Hemmecke</i> Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Eine gestaltungsorientierte Perspektive (Workshop) .....	58
---	----

<i>Martina Friesenbichler</i> Excellence bottom-up. Überlegungen zu einem individualisierten Exzellenz-Ansatz (Learning Café) .....	60
---	----

## **Digitale Medien als Erkenntnismittel für die Forschung**

<i>Andrea Back, Maria Camilla Tödtli</i> Narrative Hypervideos: Methodenentwurf zur Nutzung usergenerierter Videos in der Wissenskommunikation .....	65
--	----

<i>Jutta Pauschenwein</i> „Sensemaking“ in a MOOC (Massive Open Online Course) .....	75
---	----

<i>Gergely Rakoczi</i> Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels .....	87
--	----

<i>Olaf Zawacki-Richter</i> Eine vergleichende Impactanalyse zwischen Open-Access- und Closed-Access-Journalen in der internationalen Fernstudien- und E-Learning-Forschung .....	99
--	----

<i>Peter Judmaier, Margit Pohl</i> Mikrowelten als Abbild der Realität im Game Based Learning (Praxisreport) .....	110
<i>Julia Kehl, Guillaume Schiltz, Andreas Reinhardt, Thomas Korner</i> „Innovate Teaching!“ Studierende mit einem Ideenwettbewerb an der Lehrinnovation beteiligen (Praxisreport) .....	114
<i>Daniela Pscheida, Thomas Köhler, Sabrina Herbst, Steve Federow, Jörg Neumann</i> De-Constructing Science 2.0. Studien zur Praxis wissenschaftlichen Handelns im digitalen Zeitalter (Workshop) .....	118
<i>Michael Bender, Celia Krause, Andrea Rapp, Oliver Schmid, Philipp Vanscheidt</i> TextGrid – eine virtuelle Forschungsumgebung für die Geisteswissenschaften (Workshop) .....	124

## **Forschungsbasiertes Lehren und Lernen**

<i>Nicole Sträfling, Nils Malzahn, Sophia A. Grundnig, Tina Ganster, Nicole C. Krämer</i> Sozialer Vergleich. Ein wirkungsvoller Anreiz in community-basierten Lernumgebungen? (Workshop) .....	129
<i>Christoph Richter, Heidrun Allert</i> Design als epistemischer Prozess (Poster) .....	132
<i>Stefanie Siebenhaar</i> E-Portfolio-Einsatz im Lehramtsstudiengang Deutsch. Produkt – Auswahl – Kompetenz (Poster) .....	134

## **Digitale Medien als Werkzeuge in Lehre und Forschung**

<i>Thomas Bernhardt, Karsten D. Wolf</i> Akzeptanz und Nutzungsintensität von Blogs als Lernmedium in Onlinekursen .....	141
<i>Claudia Bremer</i> Open Online Courses als Kursformat? Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011 .....	153
<i>Helge Fischer, Thomas Köhler</i> Gestaltung typenspezifischer E-Learning-Services. Implikationen einer empirischen Untersuchung .....	165

<i>Nadja Kaeding, Lydia Scholz</i> Der Einsatz von Wikis als ein Instrument für Forschung und Lehre .....	176
<i>Christian Kohls</i> Erprobte Einsatzszenarien für interaktive Whiteboards .....	187
<i>Marc Krüger, Ralf Steffen, Frank Vohle</i> Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren .....	198
<i>Julia Liebscher, Isa Jahnke</i> Ansatz einer kreativitätsfördernden Didaktik für das Lernen mit mobilen Endgeräten .....	211
<i>Frank Ollermann, Karina Schneider-Wiejowski, Kathrin Loer</i> Handgeschriebene vs. elektronisch verfasste Studierenden-Essays – ein Bericht aus der Praxis .....	223
<i>Melanie Paschke, Nina Buchmann</i> Verantwortungsvolles Handeln in der Wissenschaft. Vermittlung durch Blended-Learning, Rollenspiel und Cognitive Apprenticeship .....	232
<i>Alexander Tillmann, Claudia Bremer, Detlef Krömker</i> Einsatz von E-Lectures als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre. Evaluationsergebnisse eines mehrperspektivischen Ansatzes .....	235
<i>Sandra Hübner, Ullrich Dittler, Bettina Leicht, Satjawan Walter</i> LatteMATHEiato – oder wie Video-Podcasts eingesetzt werden, um heterogenes Mathematik-Vorwissen auszugleichen (Praxisreport) .....	250
<i>Iver Jackewitz</i> Wider die Monolitis – IT-Freiheit in Forschung und Lehre an der Universität Hamburg (Praxisreport) .....	253
<i>Michael Jeschke, Lars Knipping</i> Web 2.0 am Übergang Schule – Hochschule. Ein Studierendenportal und seine Prosumenten (Praxisreport) .....	259
<i>Miriam Kallischnigg</i> Perspektiven der Vereinbarkeit von Spitzensport und beruflicher Karriereplanung dank Blended-Learning-Arrangement in der akademischen Ausbildung für Spitzensportler/innen (Praxisreport) .....	263
<i>Marianne Kamper, Silvia Hartung, Alexander Florian</i> Einführung in die E-Portfolio-Arbeit mit einem Online-Kurs. Erfahrungen und Folgerungen (Praxisreport) .....	266

<i>Silke Kirberg, Babett Lobinger, Stefan Walzel</i> International, berufsorientiert und virtuell. Ein Praxisreport zur grenzüberschreitenden Lernortkooperation .....	270
<i>Elke Lackner, Michael Raunig</i> Die Avantgarde der Lehr-Lernmaterialien? Lehren lehren mit E-Books (Praxisreport) .....	273
<i>Gudrun Marci-Boehncke, Anja Hellenschmidt</i> Experten für das Lesen – Evaluation eines Blended-Learning- Angebots für Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Vorteile, Chancen und Grenzen (Praxisreport) .....	276
<i>Holger Rohland</i> Akzeptanzunterschiede bei E-Learning-Szenarien? (Praxisreport) .....	280
<i>Hartmut Simmert</i> Erfahrungen bei der Nutzung des Lern- und Content- Management-Systems „OPAL“ als Lehrarrangement: Ausgangssituation 1992 und Status Quo 2012 (Praxisreport) .....	284
<i>Frank Vohle, Gabi Reinmann</i> Die mündliche Prüfung üben? Dezentrales Online-Coaching mit Videoannotation für Doktoranden (Praxisreport) .....	294
<i>Alexander Florian, Silvia Hartung</i> Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“. Implementationsoptionen für die Hochschule (Workshop) .....	298
<i>Eckhard Enders, Markus Breuer</i> Koordinative Kompetenzen durch digitales Spielen (Poster) .....	301
<i>Karin Probstmeyer</i> Vermittlung von Gender- und Diversity-Kompetenz unter Verwendung webbasierter Lernplattformen (Poster) .....	304
<i>Heiko Witt</i> Ein Publikumsjoker für die Lehre (Poster) .....	306

## **Community Building durch Soziale Medien**

<i>Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs</i> Doktorandenausbildung zwischen Selbstorganisation und Vernetzung. Zur Bedeutung digitaler sozialer Medien .....	313
<i>Tanja Jadin</i> Social Web-Based Learning: kollaborativ und informell. Ein exemplarischer Einsatz einer Social-Media-Gruppe für die Hochschullehre ..	324



<i>Annkristin Kohn, Joachim Griesbaum, Thomas Mandl</i> Social-Media-Marketing an Hochschulen. Eine vergleichende Analyse zu Potenzialen und dem aktuellen Stand der Nutzung am Beispiel niedersächsischer Hochschulen .....	335
<i>Heike Wiesner, Antje Ducki, Svenja Schröder, Hedda Mensah, Ina Tripp, Dirk Schumacher</i> KMU 2.0 – gestaltbare Technologien und Diversity im KMU-Kontext .....	351
<i>Hannah Hoffmann, Philipp Schumacher, Jens Ammann</i> Selbstreguliertes und praxisorientiertes Lernen in der Lehrerbildung. Lehr-Lern-Materialien als Schnittstellen zwischen Universität und Schule (Praxisreport) .....	365
<i>Tamara Ranner, Gabi Reinmann</i> Herausforderungen beim Aufbau einer Professional Community für den organisationsübergreifenden Wissensaustausch (Praxisreport aus dem Bereich der Lehrerbildung) .....	369
<i>Jörn Loviscach</i> Lerngruppen auf Zuruf für populäre Online-Lernangebote? (Workshop) .....	373

## **E-Assessment**

<i>Heiner Barz, Anja Kirberg, Samuel Nowakowski</i> ePortfolio as Assessment Instrument: Introducing the Project “ePortfolio for Human Resources” .....	377
<i>Peter Baumgartner, Reinhard Bauer</i> Didaktische Szenarien mit E-Portfolios gestalten. Mustersammlung statt Leitfaden .....	383
<i>Alexander Caspar, Damian Miller</i> MC-LaTeX-Weblikationen. Online-Multiple-Choice-Aufgaben in der mathematischen Grundausbildung der ETH Zürich .....	393
<i>Anja Eichelmann, Eric Andrés, Lenka Schnaubert, Susanne Narciss, Sergey Sosnovsky</i> Interaktive Fehler-Finde- und Korrektur-Aufgaben. Eine Akzeptanz- und Usability-Studie bei Sechst- und Siebtklässlern .....	401
<i>Klaus Himpsl-Gutermann</i> Ein 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung. Digitale Medien als integraler Bestandteil von universitären Weiterbildungslehrgängen .....	413

<i>Daniel R. Schneider, Benno Volk, Marco Lehre, Dirk Bauer, Thomas Piendl</i> Der Safe Exam Browser. Innovative Software zur Umsetzung von Online-Prüfungen an der ETH Zürich .....	431
<i>Ioanna Menhard, Nadine Scholz, Regina Bruder</i> Lehr- und Prüfungsgestaltung mit digitalen Kompetenzportfolios. Einsatzmöglichkeiten und Chancen (Praxisreport) .....	442
<i>Esther Paulmann, Roland Hallmeier</i> Erfahrungen mit E-Prüfungen an der FAU (Praxisreport) .....	445
<i>Yvonne Winkelmann</i> E-Assessment – auf den Inhalt kommt es an! (Praxisreport) .....	448
<i>Corinna Lehmann</i> Etablierung eines Lösungsansatzes zur Schaffung einer hochschulübergreifenden Infrastruktur für E-Assessment- Angebote (Poster) .....	452
<i>Nadine Scholz, Ioanna Menhard, Regina Bruder</i> Studierendensicht auf ein digitales Kompetenzportfolio. Erste Ergebnisse des Projektes dikopost (Poster) .....	455

## **Curriculum**

<i>Damian Miller, Oliver Lang, Daniel Labhart, Sonja Burgauer</i> Individualisierung trotz „Großandrang“ (Praxisreport) .....	461
<i>Erwin Bratengeyer, Gerhard Schwed</i> Zertifizierung von Blended Learning Studienprogrammen (Praxisreport) .....	473

## **Plagiatsprüfung**

<i>Katrin Althammer, Ute Steffl-Wais</i> Wer sucht, der findet!? Die Wirtschaftsuniversität Wien auf der Suche nach mehr wissenschaftlicher Integrität (Praxisreport) .....	479
Die Gutachter und Gutachterinnen .....	483
Programmkomitee .....	485
Autorinnen und Autoren .....	487

## **Ein 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung**

### **Digitale Medien als integraler Bestandteil von universitären Weiterbildungslehrgängen**

#### **Zusammenfassung**

Im Mittelpunkt des Beitrages steht eine empirische Studie zum Abschluss eines mehrjährigen Aktionsforschungsprojektes, in dem ein elektronisches Portfolio als integraler Bestandteil eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiums konzipiert, implementiert und evaluiert wurde. Bei der abschließenden Untersuchung mit Hilfe von Alumni-Interviews stand im Vordergrund, die Perspektive der Studierenden einzunehmen. Welchen Nutzen hatten das E-Portfolio und die darin eingebetteten digitalen Medien für das Studium und darüber hinaus? Welche Probleme traten bei der Verwendung auf und wie gingen die Lernenden damit um? Die Fallstudie auf Basis der Grounded-Theory-Methodik zeigt, dass ein idealtypischer Verlauf der E-Portfolio-Nutzung in vier Phasen beschrieben werden kann, in denen sich Studierende orientieren, positionieren, identifizieren und präsentieren. Neben der Kurzbeschreibung dieses 4-Phasen-Modells werden Probleme, erfolgskritische Faktoren und Handlungsstrategien der Studierenden in den vier Phasen angeführt. Zum Verständnis des Modells werden im ersten Teil des Beitrages der Kontext der Studie sowie die wesentlichen Aspekte der E-Portfolio-Implementierung dargelegt – eine detaillierte Beschreibung des Konzepts, des Forschungsdesigns und der empirischen Nachweise finden sich in der Dissertation von Himpsl-Gutermann (2012).

#### **1 Ausgangslage und Problemstellung**

Ein Instrument, das verspricht, viele Aspekte der Förderung des lebenslangen Lernens in sich zu vereinen, ist das elektronische Portfolio (McAllister, Hallam & Harper, 2010). Im angloamerikanischen Raum seit Beginn der 1990er Jahre in Verbreitung, erhielt das E-Portfolio in Europa und insbesondere im deutschsprachigen Raum erst durch die 2003 ins Leben gerufene Kampagne „ePortfolio for all“ zunehmende Aufmerksamkeit (Ravet, 2007). Das E-Portfolio stellt das elektronische Pendant zur Portfoliomappe dar, einer Form der schulischen Leistungsdarstellung, die auf reformpädagogische Ansätze zurückgeht und im pädagogischen Kontext 1974 zum ersten Mal erwähnt wurde (Häcker, 2008, S. 28). Aufgrund der unterschiedlichen pädagogischen Traditionen wird für eine Übertragung von E-Portfolio-Konzepten auf Hochschulen im deutschsprachi-

gen Raum geraten, behutsam vorzugehen und sowohl die Rahmenbedingungen als auch aktuelle hochschuldidaktische Entwicklungen im Zuge der Bologna-Reform zu berücksichtigen (Baumgartner, Himpsl & Zauchner, 2009). Denn trotz der hehren pädagogischen Ziele zur Verbesserung von Lern- und Leistungsbeurteilungskultur, die mit einer E-Portfolio-Einführung verbunden sind, laufen die Implementierungen Gefahr, auf dem Rücken der Studierenden ausgetragen zu werden, wie beispielsweise eine Metastudie von Ayala (2006) konstatiert. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist, dass zwar eine curriculare Integration des E-Portfolios stattfindet, dabei aber eine didaktische Integration in den Lehrbetrieb vernachlässigt wird. Deshalb wurde bei der E-Portfolio-Einführung im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiums an der Donau-Universität Krems besonderer Wert darauf gelegt, das E-Portfolio in das Blended-Learning-Konzept des Studiengangs didaktisch zu integrieren und ein günstiges Nutzen-/Aufwandverhältnis für die Studierenden zu schaffen.

## **2 Kontext der Fallstudie und Forschungsmethodik**

Für das hier vorgestellte Action-Research-Projekt, die E-Portfolio-Implementierung und die abschließende Fallstudie wurde der Universitätslehrgang *eEducation* herangezogen, der seit 2007 an der *Donau-Universität Krems* als berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium angeboten wird. Die Studierenden sind in der Regel berufstätig und absolvieren ein Teilzeitstudium, für das sie mehr oder weniger begrenzte Ressourcen haben. Sie haben bewusst ein Studium ausgewählt, das sich mit den Möglichkeiten von Computer- und Internettechnologien für Lernen und Lehren beschäftigt, das heißt, sie arbeiten selbst in einem pädagogischen Umfeld (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung, betriebliche Weiterbildung) und bringen eine Affinität zu Digitalen Medien mit. Dabei sind weniger technologische Vorkenntnisse wichtig, sondern eine von Offenheit, Neugier und einem gewissen Maß an Skepsis geprägte Bereitschaft, sich auf Digitale Medien einzulassen. Das Profil der Zielgruppe des Universitätslehrganges hat unmittelbare Auswirkungen auf die Gestaltung des Bildungsangebotes, denn „E-Learning“ ist nicht nur Thema des Studiums, sondern spiegelt sich auch in der Methodik wider, die in ein Blended-Learning-Konzept mündet.

Das im Folgenden skizzierte E-Portfolio-Konzept ist in mehreren Zyklen im Rahmen eines Aktionsforschungsprojektes entstanden (vgl. Coghlan & Brannick, 2010), dessen zeitlicher Verlauf in Abbildung 1 im Überblick dargestellt ist.

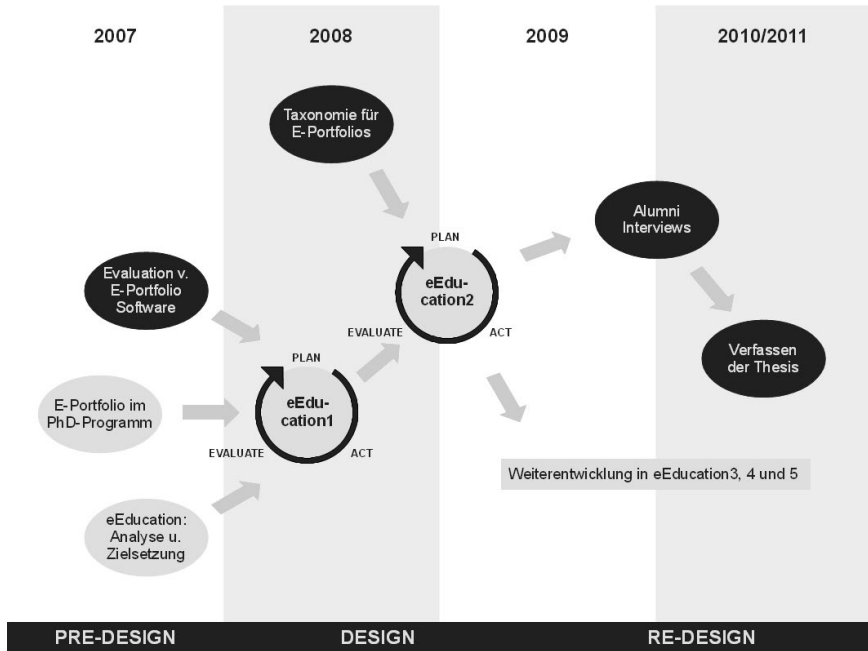


Abb. 1: Das Aktionsforschungsprojekt zur E-Portfolio-Implementierung im Masterlehrgang *eEducation* im Überblick (Himpsl-Gutermann, 2012, S. 47)

Nach den Vorbereitungen im Jahr 2007 (vgl. hierzu Baumgartner, 2008; Zwiauer & Kopp, 2008; Himpsl & Baumgartner, 2009) wurde die Implementierung in zwei Hauptzyklen geplant:

1. *Erster Zyklus:* Im Jahrgang *eEducation1* wurde im Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung zum Thema „Bildungstechnologie Vertiefung“ zum Ende des zweiten Semesters das E-Portfolio eingeführt. In den anschließend noch folgenden Lehrveranstaltungen, beim Verfassen der Master Thesis und außerhalb des Studiums konnten die Studierenden das E-Portfolio *auf freiwilliger Basis* weiterverwenden.
2. *Zweiter Zyklus:* Aufgrund der positiven Evaluation des ersten Zyklus wurde das E-Portfolio im nächsten Jahrgang *eEducation2* von Beginn an *verpflichtend* eingeführt und so in den Blended-Learning-Modus integriert, dass es in *allen Modulen* fester Bestandteil der virtuellen Lernumgebung ist und von den jeweiligen Dozierenden in deren didaktische Szenarien eingebettet wird.

Für die Evaluation des Projektes wurde eine Kombination aus formativem und summativem Vorgehen gewählt. Während in der formativen Evaluation verschiedene Methoden zum Einsatz kamen (Monitoring von Diskussionsforen auf der

Lernplattform, exemplarische Analyse von E-Portfolios, anonyme Evaluationen mit Online-Fragebögen, „Jour-Fix-Gespräche“ mit der Lerngruppe am Rande von Präsenzseminaren, Einzelgespräche mit Studierenden und Lehrenden), wurde die abschließende summative Evaluation auf Basis von Interviews mit Studierenden durchgeführt und mit qualitativer Methodik ausgewertet. Von insgesamt 27 Alumni wurden sieben Personen für die Interviews ausgewählt, wobei neben einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis und möglichst gleichmäßiger Zugehörigkeit zu den beiden Jahrgängen die Kontraste bezüglich des beruflichen Umfelds der Studierenden möglichst groß sein sollten (Prinzip der Kontrastierung, vgl. Breuer, 2009, S. 52). Der Grounded-Theory-Methodik folgend wurden Sampling, Datenerhebung, -kodierung und -auswertung in einem zyklischen Wechselformat durchgeführt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 194). Da innerhalb des Aktionsforschungsprojektes die Lehrgangsleitung von *eEducation* eine Mehrfachrolle als Studiengangsleiter, Vortragender, Prüfer, Interviewer und Forscher innehatte, wurden die Interviews etwa ein Jahr nach Abschluss des Studiums durchgeführt, um einen etwaigen Rollenkonflikt zu vermeiden und eine Distanzierung zur E-Portfolio-Nutzung zu gewährleisten. Dies wurde in einem Interview direkt bestätigt (s3, Absatz 88).

Zur Gegenkontrolle wurden während der Interviewkodierung Codes angelegt, die jeweils dann zur Anwendung kamen, wenn in einer Äußerung eine deutliche Emotion zum Ausdruck kam, beispielsweise starke Kritik an den Vortragenden oder Kolleginnen und Kollegen, oder entsprechend ein offensichtliches Lob. In der Auswertungssoftware<sup>1</sup> wurden diese Codes rot (für negativ) und blau (für positiv) eingefärbt und anschließend Dokumentenporträts<sup>2</sup> der sieben Interviews erstellt (siehe Abbildung 2).

---

1 Die qualitative Inhaltsanalyse wurde mit Hilfe der Software MAXQDA vorgenommen.

2 Mit der Funktion der „Dokumentenporträts“ kann das Vorkommen von Kodierungen in den einzelnen Interviews visualisiert werden. Die Grafiken kommen folgendermaßen zustande: Ein Interviewtext wird auf die Größe eines hochstehenden Rechtecks normiert dargestellt, wobei die Absätze des Interviews von links oben nach rechts unten zeilenweise angeordnet werden, ähnlich dem Bildaufbau eines Fernsehgerätes mit Elektronenstrahlröhre. Ist ein Absatz mit einem Code bestimmter Farbe kodiert, so wird ein Kästchen eingefärbt.

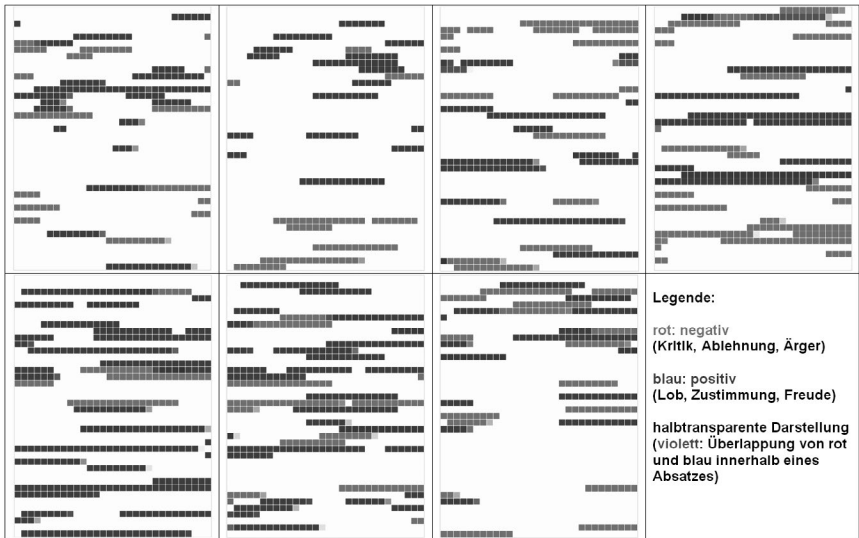


Abb. 2: Gegenüberstellung der Interviews in Bezug auf das Vorkommen kodierter Textsegmente mit erkennbar negativer (hellgrau) oder positiver (dunkelgrau) Stimmung (Himpsl-Gutermann, 2012, S. 122)

Das erste und wichtigste Ergebnis war, dass in allen Interviews auch Passagen vorkamen, die deutliche Kritik zum Ausdruck brachten. Bei allen Interviews außer bei Interview 5 hielten sich negative und positive Textsegmente in etwa die Waage. Sehr unterschiedlich ist die Verteilung der Passagen: In den Interviews 1, 6 und 7 sind rote und blaue Passagen stärker durchmischt, während es bei 2, 3 und 4 längere Passagen gibt, die von einer Stimmung geprägt waren. Bei den Gesprächen 3 und 4 wurde sofort mit Kritikpunkten begonnen, während bei den anderen fünf Interviews eher positive Äußerungen den Auftakt bildeten.

### 3 Konzeption der E-Portfolio-Lösung

Für das Verständnis der Ergebnisse der abschließenden Fallstudie wird in diesem Abschnitt ein Überblick über die durchgeführte E-Portfolio-Implementierung gegeben – weitere Details zum Konzept können bei Himpsl-Gutermann (2012) nachgelesen werden.

### 3.1 Ziel des modularen Curriculums: Reflective Practitioners

Das Curriculum des Lehrgangs *eEducation* ist modular aufgebaut, wobei die einzelnen Module zwischen drei und sechs ECTS-Punkten umfassen. Auch wenn die Module in sich abgeschlossene Einheiten sind, können sie nicht in beliebiger Reihenfolge durchlaufen werden, sondern sind aufeinander abgestimmt. Teilweise nehmen Module aufeinander Bezug, teilweise bauen sie aufeinander auf. Es gibt einen roten Faden, der den modularen Aufbau durchzieht und in verschiedenen Entwicklungslinien verläuft. Diese werden im Folgenden anhand von Abbildung 3 erklärt.

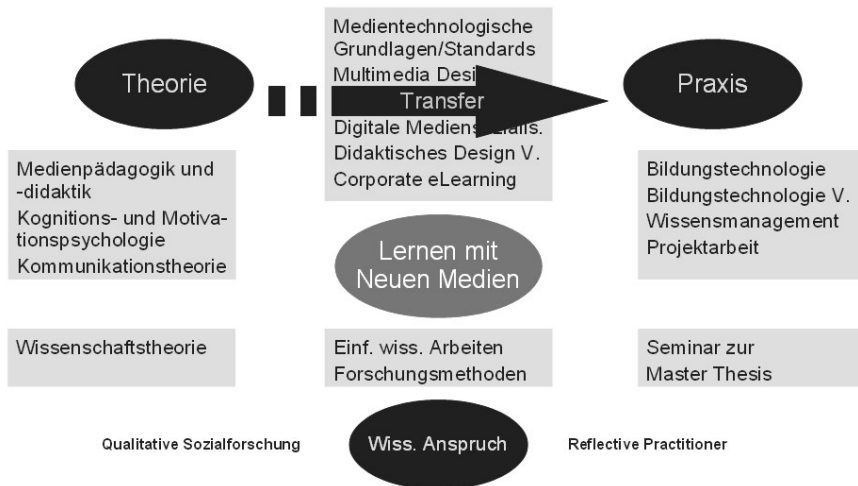


Abb. 3: Verhältnis von Theorie, Praxis und Wissenschaftsorientierung im modularen Aufbau des Lehrganges *eEducation* (Himpsl-Gutermann, 2012, S. 74)

Zentrales Thema des Lehrgangs ist das Lehren und Lernen mit Neuen Medien. Als berufsbegleitende Weiterbildung steht dabei der Transfer des neu Gelernten in die eigene berufliche Praxis im Vordergrund. Die Studierenden sollen die Möglichkeit haben, neues Wissen und neue Kompetenzen möglichst unmittelbar in ihrem Beruf anwenden zu können. Umgekehrt sollen sie ihr Experten-/Expertinnenwissen aus der Praxis im Studium einbringen. Dazu gehört eine Bereitschaft und Offenheit, das eigene tradierte Erfahrungswissen zu reflektieren und zu hinterfragen, um so eine Rückkopplung zwischen Praxis und Theorie herzustellen. Dahinter steht das Bild von „Reflective Practitioners“ nach Schön (1983), wobei weniger der „Reflection-in-action“, sondern eher der „Reflection-on-action“, also der Reflexion *nach* der Handlung, besonderes Augenmerk gilt. Dabei spielt die Reflexionsfähigkeit in zweifacher Hinsicht eine wichtige Rolle, die nicht zuletzt durch das E-Portfolio gefördert werden soll: einerseits



in Hinblick auf die eigene Lernbefähigung in Form von metakognitiven Fähigkeiten, andererseits mit Blick auf das Erfahrungswissen aus dem eigenen Berufsfeld, das erweitert, aber auch kritisch hinterfragt und gegebenenfalls transformiert werden soll (Mezirow, 1991). Durch die Position in der Grafik (links, Mitte, rechts) ist angedeutet, wie unmittelbar der Praxisbezug in den einzelnen Modulen hergestellt wird, wovon auch die Kompetenzen, die Lehr-/Lernziele und Lernergebnisse der Module abhängen.

### 3.2 Die Gestaltung der virtuellen Lernumgebung

Eine wichtige Entwicklungslinie des Studiums ist der Einsatz diverser Bildungstechnologien, mit denen nicht nur eine inhaltliche Auseinandersetzung erfolgt, sondern die auf alle Module verteilt – je nach individuell passendem Einsatzszenario – erprobt werden. Verschiedene einzelne Methoden und Softwaretypen wie beispielsweise Online-Mindmapping, Social-Bookmarking oder Literaturverwaltungssoftware werden in die virtuelle Lernumgebung des Lehrganges eingebettet, die aus drei Hauptsäulen besteht und mit *Triple-M* bezeichnet wird (siehe Abbildung 4).

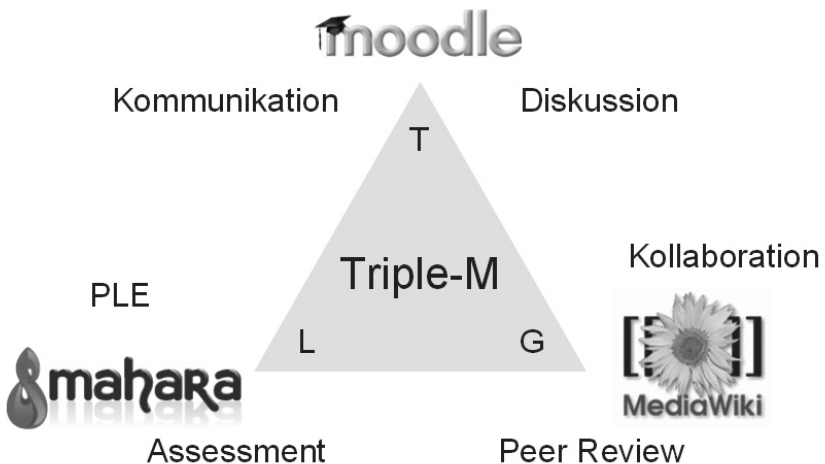


Abb. 4: *Triple-M* – die virtuelle Lernumgebung des Lehrganges *eEducation* (Himpsl-Gutermann, 2012, S. 98)

Die drei Säulen bilden das LMS/LCMS *Moodle*, die E-Portfolio-Software *Mahara* und die Kollaborationsplattform *MediaWiki* – sie decken in Kombination die Funktionen einer Portallösung ab, wie beispielsweise Kerres, Ojstersek, Preussler & Stratmann (2009) sie vorschlagen. Die „Schaltzentrale“ des Studiums ist Moodle, das als LMS<sup>3</sup> für das Lehrgangsmanagement eingesetzt wird und als LCMS<sup>4</sup> den einzelnen Vortragenden für die Gestaltung ihrer Kurse dient. Moodle ist also vorrangig Werkzeug für die Lehrgangsleitung und die Dozierenden, dies soll die Abkürzung „T“ für „Teacher“ in der oberen Ecke des Dreiecks verdeutlichen. Die Studierenden interagieren auf der Lernplattform mit dem Kursangebot, wobei sich die Art der Lernaktivität, abhängig von den gewählten didaktischen Szenarien in den einzelnen Modulen, stark unterscheiden kann. Dabei steht in allen Modulen die Kommunikation mit und in der Lerngruppe, vor allem asynchron über Diskussionsforen, im Vordergrund. Die E-Portfolio-Software Mahara als zweites Standbein ist stärker lerner/innenzentriert (Abkürzung „L“ für „Learner“). In einzelnen Portfolioansichten dokumentieren und reflektieren die Studierenden ihre persönlichen Lernaktivitäten zu jedem Modul und präsentieren gleichzeitig ihre Lernergebnisse. Mahara kann somit einerseits als wichtiger Bestandteil der persönlichen Lernumgebung (PLE) gesehen werden, während andererseits die für andere zugänglichen Teile des Portfolios vorrangig dem Assessment dienen. Die Wiki-Plattform schließlich kommt in einigen Modulen punktuell immer dann zum Einsatz, wenn direkte Kollaboration in der Gruppe geplant ist (Abkürzung „G“ für „Group“). Im Gegensatz zum E-Portfolio tritt beim Wiki die persönliche Autoren-/Autorinnenschaft in den Hintergrund (Himpsl-Gutermann & Schnabl, 2012).

### 3.3 Didaktische Integration des E-Portfolios

Angelehnt an die E-Portfolio-Grundtypen nach Baumgartner et al. (2009) soll das E-Portfolio im Lehrgang *eEducation* einen dreifachen Zweck erfüllen:

1. *Lernportfolio*: Es dient der Aneignung von Wissen und Kompetenzen und zur individuellen Reflexion des Lernfortschritts in den einzelnen Modulen des Curriculums (eher prozessorientiert).
2. *Beurteilungsfportfolio*: Es dient der Beurteilung des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen in den Modulen und somit als Ersatz für andere Prüfungsleistungen (eher produktorientiert).
3. *Präsentationsportfolio*: Es dient zur Präsentation eigener Produkte und Kompetenzen und kann auch außerhalb des Studiums eingesetzt werden (eher produktorientiert).

---

3 LMS = Learning Management System (vgl. Baumgartner, Häfele & Maier-Häfele, 2002)

4 LCMS = Learning Content Management System (vgl. Baumgartner et al., 2002)

Aus der Modularisierung des Curriculums und der Prämisse der engen didaktischen Integration ergibt sich bereits eine grundlegende Entscheidung für das E-Portfolio: Aufgrund der Zielsetzung, dass das E-Portfolio als Lernportfolio und Beurteilungsportfolio dienen soll, muss es zwangsläufig ebenfalls der modularen Struktur des Curriculums folgen, d.h. die Studierenden erstellen Teilportfolios begleitend zu den einzelnen Modulen, die von den jeweiligen Prüfern und Prüferinnen unmittelbar nach Abschluss des Moduls einem Assessment unterzogen werden. Unabhängig von der individuell unterschiedlichen didaktischen Detailplanung der einzelnen Module gibt es ein prototypisches Konzept für die didaktische Integration des E-Portfolios in den Blended-Learning-Modus, das im Folgenden beschrieben wird. In Abbildung 5 ist ein typischer Verlauf für ein 3-ECTS-Modul skizziert, mit einem Präsenztage, der sich in etwa in der Mitte des gesamten Modulzeitraumes befindet.

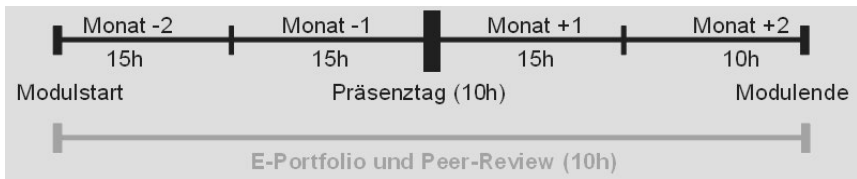


Abb. 5: Prototypischer Ablauf eines Moduls mit 3 ECTS-Punkten (entspricht etwa 75h Lernzeit<sup>5</sup>)

Die Online-Phasen vor und nach dem Präsenztage werden über die Lernplattform Moodle begleitet. Dort findet sich in den Kursmaterialien auch die Modulbeschreibung, die als Ausgangspunkt für die Portfolioarbeit dient. In den ersten beiden Monaten erfolgen die Aktivierung des Vorwissens und die Vorbereitung auf den Präsenztage, beispielsweise mit einem Literaturstudium (15h) und einer Online-Forumsdiskussion (15h). Der Präsenztage (10h) selbst wird mit Vorträgen, Diskussionsrunden und Übungen in Gruppenarbeit methodisch abwechslungsreich gestaltet. In der Nachphase stehen Anwendung, Vertiefung und Transfer des neu Gelernten im Vordergrund, beispielsweise durch eine Online-Gruppenarbeit im Wiki (15h) und eine individuelle Einzelarbeit (10h). Die Portfoliogestaltung wird von den Studierenden selbstorganisiert neben dem moderierten Modulablauf vorgenommen. Nach Abschluss der letzten geplanten Lernaktivität – in diesem Fall nach der Fertigstellung der Seminararbeit – gibt es einen ersten Fertigstellungstermin für die Portfolioansicht. Anschließend folgt eine Peer-Review-Schleife entlang von drei Metakategorien (Himpsl, 2010), ehe die Portfolioansicht endgültig zur Beurteilung eingereicht wird. Den Zugriff für andere auf die eigene Portfolioansicht zum Modul regeln die Studierenden selbst

5 In Österreich wird 1 ECTS-Punkt in etwa mit 25 Lernstunden gerechnet.

Die Einführung der Studierenden in die Verwendung des E-Portfolios erfolgt zu Beginn des Studiums, wobei sukzessive die gesamte Lernumgebung *Triple-M* vorgestellt wird. Dabei wird die Einführung in die Methodik und in die Softwarebedienung in das Auftaktmodul zur Bildungstechnologie im Umfang von sechs ECTS-Punkten integriert. Während dieses Moduls werden die Studierenden vom Tutor/von der Tutorin eng begleitet und erhalten an mehreren Punkten Zwischenfeedback, um die Unsicherheiten bei der Gestaltung des ersten E-Portfolios im Studium möglichst gering zu halten. Dabei steht ein „Assessment for Learning“ gleichwertig neben einem „Assessment of Learning“ (Biggs, 2003), und durch ein kriterienorientiertes und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigendes Feedback werden die Weichen für die E-Portfolio-Verwendung in den folgenden Modulen gestellt. Begleitend zur Master Thesis dient das E-Portfolio als Ressourcensammlung, Ideenpool und Forschungstagebuch, das auch zur Kommunikation mit der zugeteilten Betreuungsperson dient (siehe Abbildung 6).

[illegible]

Abb. 6: Screenshot des E-Portfolios mit Forschungstagebuch zur Master Thesis eines Studierenden aus dem Lehrgang *eEducation*<sup>6</sup>

6 Die E-Portfolio-Ansicht kann unter <http://www.mahara.at/view/view.php?id=17954> abgerufen werden (letzter Zugriff: 08.03.2012).

## 4 Das 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung

Die Auswertung der Alumni-Interviews hat schnell gezeigt, dass *die Veränderung* die zentrale Kategorie des E-Portfolios im Lehrgang *eEducation* ist. Das E-Portfolio war für die Studierenden während des Studiums wichtig und ist für die Alumni danach weiterhin bedeutsam, allerdings ergeben sich im Laufe der Zeit starke Veränderungen: Veränderungen in der Portfolionutzung selbst, Veränderungen in Bezug darauf, was als bedeutsam erachtet wird, Veränderungen in der Haltung dem E-Portfolio gegenüber. Die genauere Analyse mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodik hat *vier Schlüsselkategorien* ergeben, die gleichzeitig die Überschriften für *vier aufeinanderfolgende Phasen* darstellen:

1. sich orientieren
2. sich positionieren
3. sich identifizieren
4. sich präsentieren

Zu diesen Schlüsselkategorien haben sich in den Interviewdaten Hauptcodes herausgebildet, die ausdrücken, was für die Studierenden in der jeweiligen Phase am wichtigsten war. Diese Codes weisen ein durchgängiges Muster auf: Sie lassen sich in *zwei Dimensionen* einordnen, die jeweils stärker die *Innenperspektive (Selbstbezug)* oder die *Außenperspektive (Umweltbezug)* der Lernenden einnehmen, die sich gleichzeitig im bzw. durch das E-Portfolio ausdrückt. Der Selbstbezug spiegelt sich in jedem Phasenbegriff im Reflexivpronomen „sich“ wider – wobei jedes Verb nur dann Sinn macht, wenn es ein Gegenüber, eine „Um-Welt“ gibt. Obwohl durch die Reflexion beim E-Portfolio das eigene Lernen im Zentrum steht, kreisen die Studierenden nicht um sich selbst, sondern richten den Blick auch immer wieder nach außen.<sup>7</sup> Darin zeigt sich nicht nur ein Wesenszug des Portfolios, sondern, worum es in „Bildungsprozessen“ letztlich geht: um Identitätssuche, Identitätsfindung und Identitätsbildung. Was Lenz (2011, S. 147) „sich lernend wandeln“ nennt, wird in diesem 4-Phasen-Verlauf sichtbar, wobei beim E-Portfolio in der universitären Weiterbildung „Digital Identity“ und „Career-Identity“ verschmelzen: Das E-Portfolio kann zum Ausdruck der digitalen beruflichen Identität werden. Abbildung 7 zeigt das 4-Phasen-Modell für die E-Portfolio-Nutzung im Studiengang *eEducation*, wie es aus den Interviewdaten induktiv entstanden ist.

---

7 Durch den Blick nach außen wird auch die Gefahr eines „Over-Reflecting“, wie Reinmann & Sippel (2011, S. 193) es bezeichnen, vermieden.

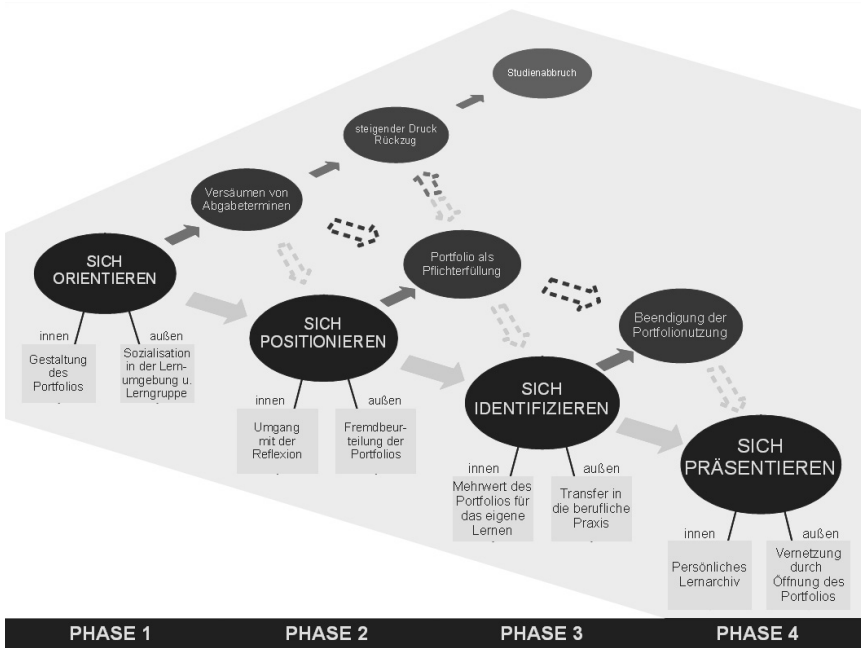


Abb. 7: Der 4-Phasen-Verlauf der E-Portfolio-Nutzung in *eEducation* im Überblick, idealtypischer Verlauf und Abweichungen (Himpsl-Gutermann, 2012, S. 130)

Die Grafik illustriert den *idealtypischen Verlauf* entlang der grünen Pfeile sowie mögliche Abweichungen davon in kritischen Phasen der Portfolioarbeit – wir folgen in der Beschreibung zunächst dem idealtypischen Verlauf.

Zu Beginn des Studiums gilt es, *sich zu orientieren*, die Gruppe kennenzulernen und sich in der Lernumgebung zurechtzufinden (Außenperspektive). Hier finden demnach wichtige Sozialisationsprozesse statt. Die Haltung dem E-Portfolio gegenüber ist in der Anfangsphase vor allem wegen des zu befürchtenden zusätzlichen Aufwands eher skeptisch. In der Portfolioarbeit stehen grundsätzliche Fragen der Portfoliogestaltung und Softwarebedienung im Vordergrund (Innenperspektive). Sind diese gelöst, kann im Übergang zu Phase 2 eine kritische Auseinandersetzung mit dem Portfoliokonzept erfolgen. Dabei treten nach und nach bekannte Portfoliodilemmata zu Tage: Wie gehe ich mit der Reflexion um (Selbstbezug), insbesondere wenn mein Portfolio als Prüfungsleistung im Studium benotet wird (Umweltbezug)? Folgende Interviewpassage bringt diesbezügliche Überlegungen und die Schlussfolgerung eines eher taktisch-strategischen Vorgehens deutlich zum Ausdruck:

„[...] sobald man natürlich da im Hinterkopf hat, man macht das mal noch öffentlich, dann ist natürlich die, ich sag jetzt mal einfach das selbstkritische Denken, ist natürlich sofort eingeschränkt, weil man dann ja nicht einfach sagt, ich hab jetzt quasi mein Tagebuch, das niemand sieht, wo ich für mich mal etwas aufschreibe, das ist es eben dann nicht, dann müsste man es irgendwie trennen, dann müsste man sagen, gut, ich kann einen Teil machen, den ich für mich persönlich reflektiere, aber den möchte ich eigentlich nicht der Öffentlichkeit zeigen, oder. Das ist, da sehe ich ein bisschen ein Spannungsfeld, oder. [...] Ja, also wahrscheinlich hab ich, also ich sag jetzt mal so, in der Tendenz habe ich natürlich dann auch eher geschrieben für den Leser, nicht unbedingt für mich, oder, das, das hab ich, wenn man jetzt einmal so ganz ehrlich zurückschaut, ist das, ist das wie ein Prozess, der relativ automatisch und auch unbewusst funktioniert, dass man einfach sagt, gut, das wird ja dann auch angeschaut, beurteilt, also bringt man, schreibt man auch das, was dann eigentlich so, ich sag jetzt mal, das Ganze in ein gutes Licht rückt, oder. Und alles andere, ja, kann ich mal für mich mir überlegen. Also so, geht dann schon eher in diese Richtung, ja.“ (s1, Absätze 68-70)

Wie genau sind die Beurteilungskriterien, wie viel kreativer Freiraum ist möglich? Wie wird das Peer-Review geregelt? In dieser Phase 2 geht es darum, *sich zu positionieren*; einerseits dem Portfolio gegenüber (Selbstbezug), andererseits in der Lerngruppe und gegenüber der Authority (Umweltbezug). Sie ist gleichzeitig die kritischste Phase innerhalb des gesamten Portfolioprozesses, die wesentlich darüber entscheidet, ob *sich* die Lernenden beim Übergang in Phase 3 mit ihrem Portfolio und der Methode *identifizieren* können:

„Und darüber hinaus kommt dann halt noch mal diese zusätzliche Investition in die Erstellung des entsprechenden Portfolios. Es erscheint zumindest als zusätzliche Investition erst mal. Und möglicherweise werden viele auch in der Rückschau erst erkennen, dass diese Investition sich tatsächlich lohnt oder gelohnt hat. Ob das immer am Anfang gleich so ist, weiß ich nicht, ich war am Anfang ein bisschen skeptisch. Beziehungsweise ich kannte ja vorher diese Methode E-Portfolio gar nicht, und es hat ein bisschen gedauert, bis ich mich tatsächlich damit identifizieren konnte, und ehe ich mich dann tatsächlich auch, ja, sie mit zunehmender Lust dann tatsächlich auch angewandt habe.“ (s3, Absatz 48)

Neben einem routinierten Umgang mit dem eigenen Portfolio und der Erkenntnis, welchen Wert das E-Portfolio für das eigene Lernen haben kann (Innensicht), zeigt sich dies vor allem darin, dass ein Transfer in die berufliche Praxis vorgenommen wird (Außendarstellung). Die Studierenden vollzie-

hen einen Perspektivenwechsel zur Authority, entwickeln selbst Ideen für einen E-Portfolio-Einsatz und setzen diese nach und nach um. Diese dritte Phase scheint auch kritisch darüber zu entscheiden, ob das E-Portfolio nach Ende des Studiums weiterverwendet wird.

Nach dem Studienabschluss dient das Portfolio hauptsächlich dafür, *sich zu präsentieren*, und zwar in zweierlei Wortsinn: Sich über das Portfolio anderen präsentieren (Außendarstellung) und sich selbst das Portfolio präsentieren, um aus dem Geleisteten neue Motivation zu schöpfen (Innenperspektive). Daneben wird das Portfolio als persönliches Lernarchiv geschätzt und immer wieder auf Teile davon zurückgegriffen. Das E-Portfolio wird aktiv weiter geführt, wenn sich ein konkreter Anlass in neuen Lerngemeinschaften findet.

Der eben skizzierte Verlauf stellt einen Idealtypus dar – entlang der roten Pfeile im Diagramm kann aber auch der kritische Verlauf in der Portfolioarbeit nachvollzogen werden. Tauchen während des Studiums Probleme auf, so werden diese insofern schnell sichtbar, als der Zugriff auf die Portfolioansichten zu den laufenden Modulen ausbleibt und *Abgabetermine versäumt* werden. Die fehlenden Portfolios müssen nachgearbeitet werden – wird dies schnell geschafft, kann unmittelbar die Rückkehr in die „Erfolgsspur“ gelingen. Häufen sich die Versäumnisse, so *steigt der Druck* auf die Studierenden, weil neue Module hinzukommen. Die Arbeitsbelastung steigt. Gleichzeitig treten die Betroffenen zumeist den *Rückzug* an, sowohl innerhalb der Lerngruppe als auch gegenüber der Lehrgangsleitung. Nehmen die nachzuholenden Module überhand, so kann der dauerhaft hohe Workload zur Überlastung und Überforderung führen. In manchen Fällen gelingt durch extremen Einsatz noch einmal die Rückkehr in den geplanten Studienablauf, meist bleibt aber nur der Weg, das *Studium* für eine gewisse Zeit zu *unterbrechen* oder ganz *abzubrechen*. Dass dies bereits zu Beginn in der Orientierungsphase eintritt und das Studium nach wenigen Monaten wieder abgebrochen werden muss, ist in *eEducation* selten der Fall. Meinen Beobachtungen nach scheint mir Phase 2 die kritischere zu sein. Wenn es nicht gelingt, sich dem Portfolio gegenüber richtig zu positionieren, also einen eigenen Weg mit der Selbstreflexion zu finden und gleichzeitig mit der Fremdbeurteilung zurechtzukommen, besteht die Gefahr, dass das Portfolio zur reinen *Pflichterfüllung* wird. In den Ansichten äußert sich dies in mehreren Aspekten: Die Auswahl der Artefakte beschränkt sich auf das geforderte Minimum, die Reflexionen beziehen sich eher auf den Lehrkontext als auf den eigenen Lernprozess und statt kreativer Gestaltung gleichen sich die Ansichten immer mehr an. In diesem Fall ist es unwahrscheinlich, dass ein Transfer der Portfoliomethode in die eigene berufliche Praxis stattfindet, und die *Portfolionutzung endet* zumeist mit dem letzten Pflichtmodul, das für das Studium absolviert werden muss.



Tab. 1: Probleme (P), erfolgskritische Faktoren (E) und Strategien der Lernenden (S) im 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung in *eEducation* (Himpsl-Gutermann, 2012, S. 133)

	innen	Kontext/Konnex		außen
P H A S E  1	Gestaltung des Portfolios	SICH ORIENTIEREN		
		P	Auswahl und Form der Artefakte Portfoliozugriff, Rolle des Lernjournals zu wenig Einführung in Präsenz	Sozialisation in der Lern- umgebung und Lerngruppe
		E	Muster, Beispiele, Vorlagen wiederkehrende Strukturen Zwischenfeedback der Authority	
		S	eher skeptische Erwartungen früh Zugriff auf das Portfolio geben Orientierung an Portfolios der Peers	
P H A S E  2	Umgang mit der Reflexion	SICH POSITIONIEREN		
		P	Ehrlichkeit der Reflexion unterschiedliche Qualität des Peer-Review teilweise fehlendes Authority-Feedback Workloadproblematik	Fremdbeur- teilung der Portfolios
		E	transparente Kriterien, Prüfungsersatz Wertschätzung Dozierender für das Portfolio Feedback, formatives Assessment Balance zwischen Freiraum und Standards	
		S	Portfolio wichtig für Selbstdisziplin teilweise strategisch-taktisches Vorgehen Konzentration auf das Wesentliche	
P H A S E  3	Mehrwert des Portfolios für das eigene Lernen	SICH IDENTIFIZIEREN		
		P	Qualität und Intensität aufrechterhalten ausbleibende Rückmeldungen Widerstände im beruflichen Umfeld	Transfer in die berufliche Praxis
		E	Vielseitige Verwendbarkeit von <i>Mahara</i> Unkompliziertes Hostingangebot für <i>Mahara</i>	
		S	Ökonomische Integration in den Lernalltag Ideen für die Praxis entwickeln u. umsetzen	
P H A S E  4	Persönliches Lernarchiv	SICH PRÄSENTIEREN		
		P	E-Portfolios im Recruiting wenig beachtet versehentlich Nutzungsrechte verletzen	Vernetzung durch Öffnung des Portfolios
		E	Alumni-Aktivitäten setzen Verbindungen zu sozialen Netzwerken	
		S	Lernen sichtbar machen E-Portfolio als Homepage oder Weblog neue Lerngemeinschaften suchen	

Tabelle 1 liefert weitere Details zum E-Portfolio-Verlauf in den vier Phasen. In den Spalten werden links die Schlüsselkategorien mit Bezug auf die Innenperspektive, rechts mit Bezug auf die Außenperspektive aufgelistet. Die mittlere Spalte beschreibt die wichtigsten Punkte für den Kontext der Handlungen

und Strategien der Lernenden in der jeweiligen Phase. Dabei wird entsprechend der Ergebnisse der Interviewkodierung in *aufgetretene Probleme (P)*, *erfolgskritische Faktoren (E)* sowie *Handlungsstrategien der Studierenden (S)* unterschieden. Die aufgelisteten Stichworte liefern gleichzeitig erste Hinweise, welchen Bereichen bei einer geplanten Implementierung besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist. Die Ergänzung „*Konnex*“ in der Spaltenüberschrift soll darauf verweisen, dass die meisten der unter (P), (E) und (S) genannten Punkte Interdependenzen zwischen der Innen- und Außensicht aufzeigen.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Fallstudie hat gezeigt, dass die E-Portfolio-Nutzung der Studierenden im idealtypischen Verlauf in *vier Phasen* beschrieben werden kann: sich orientieren, sich positionieren, sich identifizieren, sich präsentieren. Dabei lassen sich die vier Phasen in *zwei Dimensionen* einordnen, die jeweils stärker die *Innenperspektive (Selbstbezug)* oder die *Außenperspektive (Umweltbezug)* der Lernenden einnehmen, die sich gleichzeitig im bzw. durch das E-Portfolio ausdrückt. Die kritischste Phase in der E-Portfolio-Verwendung scheint im Übergang von Phase 2 zu Phase 3 zu liegen: Wenn es bei einer intensiven und kritischen Auseinandersetzung mit der E-Portfolio-Methode gelingt, dass die Studierenden von den Vorzügen des E-Portfolios überzeugt sind, so erfolgt eine Identifizierung mit dem E-Portfolio, die über das Studium hinausreicht. Der Kontext der Studie und die Einschränkung auf „einen Fall“ mit beschränktem Sample machen deutlich, dass das 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung als *ein erster Vorschlag* zu verstehen ist, der insbesondere zu weiteren, längerfristig ausgerichteten Studien in anderen Kontexten anregen soll, um die zentralen Kategorien des Modells zu hinterfragen und Rückschlüsse auf Probleme und erfolgskritische Faktoren einer integrativen E-Portfolio-Implementierung zuzulassen.

## Literatur

Hinweis:

Passagen aus den Interviews mit den Studierenden aus *eEducation* wurden mit s1 bis s7 zitiert – die bibliographischen Daten sowie die Interviewtranskripte und -kodierungen können der Dissertation von Himpsl-Gutermann (2012) entnommen werden.

- Ayala, J.I. (2006). Electronic Portfolios for Whom? *Educause Quarterly*, 1, 12-13.
- Baumgartner, P. (2008). *Eine Taxonomie für E-Portfolios – Teil II des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“*: GZ 51.700/0064-VII/10/2006 (Forschungsbericht). Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.
- Baumgartner, P., Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2002). *E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen: Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe*. Innsbruck: Studienverlag.
- Baumgartner, P., Himpsl, K. & Zauchner, S. (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“*: GZ 51.700/0064-VII/10/2006. (Forschungsbericht). Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Verfügbar unter: <http://www.peter.baumgartner.name/Members/baumgartner/news/e-portfolio-forschungsbericht-und-publikationsstrategie/> (letzter Zugriff: 08.03.2012).
- Biggs, J. (2003). *Teaching For Quality Learning at University* (2. Aufl.). Buckingham, Maidenhead: Open University Press.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization* (3. Aufl.). London: Sage Publications Ltd.
- Häcker, T. (2008). Wurzeln der Portfolioarbeit – Woraus das Konzept erwachsen ist. In: I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 27-32). 2. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Himpsl, K. (2010). E-Portfolios in berufsbegleitenden Studiengängen zu Neuen Medien. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Medienpädagogik, 18 (Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments). Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/18/himpsl1004.pdf> (letzter Zugriff: 08.03.2012).
- Himpsl, K. & Baumgartner, P. (2009). *Evaluation von E-Portfolio-Software – Teil III des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“*: GZ 51.700/0064-VII/10/2006 (Forschungsbericht) (S. 94). Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Verfügbar unter: <http://www.bildungstechnologie.net/blog/evaluation-von-e-portfolio-software-abschlussbericht> (letzter Zugriff: 08.03.2012).
- Himpsl-Gutermann, K. (2012). *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity (Dissertation)*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Himpsl-Gutermann, K. & Schnabl, S. (2012). Tutorials mit Screenrecording und Wiki. Einführung von Studierenden eines berufsbegleitenden Weiterbildungslehrganges in das Arbeiten mit MediaWiki. In: M. Beißwenger, N. Anskeit & A. Sporrer (Hrsg.), *Wikis in Schule und Hochschule*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Kerres, M., Ojstersek, N., Preussler, A. & Stratmann, J. (2009). E-Learning Umgebungen an Hochschulen: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebungen. In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz, & A. Thilosen (Hrsg.), *Ein kritischer Blick auf E-Learning an deutschsprachigen Hochschulen als Basis eines Aufbruchs* (S. 101-115). Münster: Waxmann.

- Lenz, W. (2011). *Wertvolle Bildung: kritisch – skeptisch – sozial*. Wien: Löcker.
- McAllister, L.M., Hallam, G.C. & Harper, W.E. (2010). The ePortfolio as a tool for lifelong learning: Contextualising Australian practice. *International Lifelong Learning Conference 2008, 16-19 June 2008*. Yeppoon, Queensland. Verfügbar unter: <http://eprints.qut.edu.au/14061/> (letzter Zugriff: 08.03.2012).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Ravet, S. (2007). EIfEL-Campaign „ePortfolio for all“. Verfügbar unter: <http://www.eife-l.org/activities/campaigns/> (letzter Zugriff: 08.03.2012).
- Reinmann, G. & Sippel, S. (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 185-202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Zwiauwer, C. & Kopp, M. (2008). *Modellfälle für Implementierungsstrategien für integrierte ePortfolios im tertiären Bildungsbereich: GZ 51.700/0065- VII/10/2006* (Forschungsbericht). Wien: fnm-austria.